

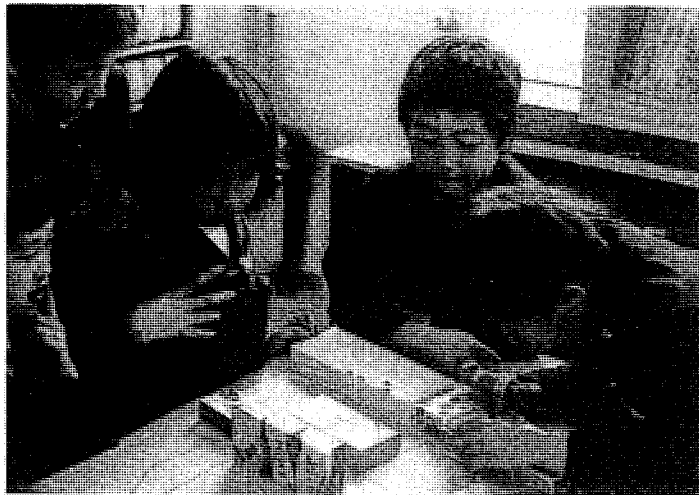


# 〔全 体 理 論 編〕

## 豊かさ確かさを求める授業

— 追求活動の充実・未知と既知の間に —

たがいに支え合ながら、全力を挙げて取り組む追求活動は、児童の内なる未知を既知に変えるばかりでなく、到達した既知をも、新たな未知に変えるその限りない連続は将来にわたって自己を教育し続ける力となっていく。



## I 「豊かさ確かさ」への歩み

### 1 現在までのあゆみ

私たちは、過去3年間、「豊かさ確かさを求める授業」の研究主題のもとに研究を続けてきた。日々行われる授業の相のなかで、「豊かさ」の面は何であるか、「確かさ」の面は何であるかを探ってみた。児童が主体的に学習課題にたち向かう姿が「豊かさ」であり、学習することにより獲得したことが、「確かさ」であるとの仮定にたって授業を見直してみた。初め、私たちは、「豊かさ確かさ」を授業の相の中で求めるものという考え方をしていた。研究の結果「豊かさ確かさ」は日々の授業の累積によって児童の身につけさせていかなければならないものとして、とらえなければならぬという結論に達した。その経過や根拠については、本校研究紀要38集に詳しく記されているが、簡単に述べてみよう。私たちが、日々実践している授業は、ただ単に知識や技能を児童に獲得させるためだけになされているのではない。児童にめあてに向って学びとろうとする姿（態度）や学びとろうとする力をつけ、それを高めるためになされるのが授業だと考えた。そして、その児童の学びとる姿（態度）を「豊かさ」、学びとる力を「確かさ」とし、前者を態度形成（人格形成面）の、後者を知識形成面（学力形成面）の目標として位置付けた。

「豊かさ」として求められることがらは、

- ・学ぶことに対する興味・関心
- ・意欲の発露と意欲の結集
- ・問題解決の心構えの定着
- ・問題解決への探究心と持続性
- ・ともに向上しようという協調性
- ・学び方の見直しと向上欲

「確かさ」として求められることがらは、

- ・知識・概念・原理・法則・・・
- ・表現法・計算法・調査法・実験法・・・
- ・問題把握力・解決方法の洞察力
- ・解決のための既得知識の駆使力

・解決の手順と検証確認力・思考力

・習得事項の体系化と応用力

・発表力、まとめ方、計画の立て方などの  
学習技能 等々

であるとし、それらを「豊かさ確かさ」としての児童の能力であると考え、度重なる授業の累積を通して獲得されるものであるとした。

しかし、度重なる授業の累積をしても、その目標は達成されるものではない。その基となる授業には、条件が必要である。私たちは、それを追求活動であるとした。

追求活動とは「児童が、授業の中で主体になり、対象に取り組み、自分のもつ能力を駆使して、教科内容を習得していくこと」であると定義した。追求活動のある授業を累積することによって、前述の「豊かさ確かさ」の目標に近づこうとした。そして、その目標に到達するための追求活動が組織された授業を「豊かさ確かさを求める授業」としてとらえ、追求活動の成立・充実にむけて取り組んでいる。

### 2 本年度の研究の方向

私たちは、「豊かさ確かさ」をややもすると授業の相の中で捉えようとしがちだったが、昨年度ようやく、それを到達目標として捉えることに意見の一致をみた。

『追求活動の成立した授業の異積は、

「豊かさ確かさ」の目標にせまる』

の仮説を設定し、追求活動成立に向けての授業研究に焦点をしばることができた。

追求活動の成立は、研究主題の考えが不安定であった一昨年も、児童にまず、追求の姿勢・構えを作ることが大切であるとして、そのための方策を研究してきた。そして昨年度は、主題の考え方に多くの時間をかけて、前述のようにはっきりさせた。追求活動も成立から充実へと内容の深まりをめざしてきた。しかし、授業研究そのものに焦点を絞れなかったくらいが多少あったとの反省をもとにして、本年度は、主題につながる1時限の授業のあり方に研究の

対象を絞った。

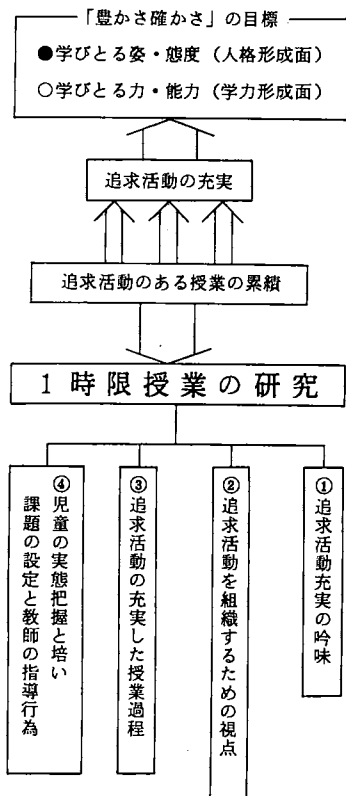
(1) 追求活動の成立から充実へと質の深まりをめざしてきたが、その違いはなんであるか、もう一度みなおすこと。

(2) 「豊かさ確かさ」につながる追求活動の充実した授業のあり方

(3) 追求活動を成立・充実させるための視点の設定

(4) 追求活動の充実した授業をするための児童の実態把握と培い、教材研究による適切な課題の設定と教師の的確な指導行為のあり方

の諸点を重点とした。



## II 追求活動の充実

### 1 追求活動の充実

追求活動とは

「児童が、授業の中で主体となって対象に取り組み、自分のもつ能力を駆使して、教科内容を習得していくこと」

と、私たちは定義してきた。そして、そのような追求活動を児童の内におこさせることが、最重要であるとの認識にたつて、追求活動の成立をめざした。つまり、児童が与えられた問題を受動的に学習するのではなく、自分の学びたいことを自分の問題としてつかんで、学習へ立ち向かうよう願ったのである。その研究の内容は、教科内容、単元に関する興味・関心を引き起こすことや、いかに児童の意欲を喚起するような学習課題を設定するか、ということに重点がおかれた。そして、主体的に立ち向った児童の教科内容習得のための活動が、途中で挫折したり意欲を失って、受動的な学習となったりしないよう追求活動が持続し、追求の内容が、深まっていくことを追求活動の充実と考えて、取り組んできた。即ち、学習への立ち向いを追求活動の成立、主体的な学習の持続や深まりを追求活動の充実としてきたのである。

以上のように考えて研究に取り組んだのであるが、授業研究を進めていくと、追求活動を充実させることよりも、追求活動を成立させることに、つい研究の重点が移ってしまい、私たちが目標とする追求活動の充実した授業から離れてしまいがちになった。そこで私たちは、追求活動を充実させることに研究の焦点を絞ることにした。そのために、「豊かさ確かさ」につながる授業は、充実した追求活動がなければならぬとして、追求活動の充実を授業構成の条件としたのである。そして、追求活動の充実をはかるために、授業の流れの中に「充実の場」を設定することにした。

1 時限 1 時限の学習が累積されて「豊かさ確かさ」の目標にせまっていくためには、1 時限の追求活動が、「豊かさ確かさ」の目標につながりを持ち、児童の貴重な学習体験となっていかなければならない。それは、自分がどのような学習（追求）の過程をたどって、教科内容を獲得できたかの体験である。その体験が、児童にとって主体的であればあるほど「豊かさ確かさ」の能力として累積されていく。私たちの考

えた「充実の場」は、そのような主体的な体験の場を意図的に授業の中に作り出そうとするものである。そして、その「充実の場」を累積することによって、追求活動の充実を計り、「豊かさ確かさ」の目標に近づこうと考えたのである。

## 2 充実した授業過程

追求活動が充実した授業過程を構成していくとすると、その授業は、ある程度きまった流れがあるのではないかと考えた。それは、あとに述べる「追求過程」の各段階（であう、つかむ、せまる、いかす）の学習のねらいの違いもあるであろうが、児童に追求活動をおこさせ充実させていくための場面設定を教師側でしていかなければならない、ということである。私たちはそれを、導入、展開、充実、まとめ、の流れとしたのである。今まで、導入、展開、まとめ、と三つの流れで授業を組み立てることが多かったのだが、あえて「充実の場」を設定した。そうすることによって、児童の追求活動が本当に充実したものになると考えたからである。

私たちは、四つのながれを

### <導入>

前時までの学習を想起し、児童一人ひとりが必然的に本時のめあてを自覚し、学習集団全体の課題となって確認され、意欲を持って取り組もうと追求活動に立ち上がる場面。

### <展開>

課題に向って学習に取り組み、実験・観察・試行 等をしながら、自分なりの考えを持ち、友だちの考えと照らしあわせ、自分たちの解決に一応たどりつく、追求活動展開の場面。

### <充実>

自分たちがたどりついた解決が、はたしてそれでよいのか、解決への方法がそれでよかったのか、一人ひとりの児童が、もう一度見直したり、ねりあげたりしながら、学習集団として、お互いにゆさぶりあい、追求を深める場面。

### <まとめ>

充実の場面でゆさぶられ、ねりあげられたものが、自分たちの求めていたものであると確認され、それがどのようにして求められたか振り返り、次時の課題や追求意欲を沸かしたせ、新たな追求活動始まりの場面。

としてとらえ、これらを1時限授業の基本とし、それぞれの教科に応じた場面構成をしていこうと考えた。

## 3 「充実の場」の設定

私たちが、追求活動の充実をねらって、1時限学習のながれの中で、あえて「充実の場」を設定したのは、先にも述べたとおりである。児童の追求が深まり、追求の仕方がすこしでも児童のものになり、ひいては、「豊かさ確かさ」の目標に近づくのではないかと考えたからである。

課題を自分のものとし、主体的に追求活動を展開し、解決にたどりついて、まとめとするよりも、一応の解決にたどりついた時点で、その解決が正しいのかどうか、解決への道筋に誤りがなかったのかどうか、ゆさぶりをかけられ、見直すことによって、より確かな自分のものとしていくことができるのである。その様な授業過程を繰り返し、体験・累積していくことによって、どのようにしてたどり着いたか、どんな手だてや資料が、到達への手がかりになったのかを少しずつ自覚させることになっていくであろうし、教科内容の習得が、児童の学びとる力となって蓄えられ、基礎・基本として生きていく。そして、新しい追求課題を見つけたとき、それまでの経験が生き、見通しがもて、「これはできる」「解決できる」等の意欲的な態度を伴う追求活動へとつながっていくのである。そして、そのことが、先に述べた私たちのめざす「豊かさ確かさ」の目標に近づくことになる。

ただ、「充実の場」をいかに重要視するといっても、それだけが取り上げられるわけではない。追求活動は、あくまでも、児童が解決したい教科個有の課題に対して展開されるものである。

る。従って、追求活動充実のための「充実の場」の構成は、それぞれの教科個有の論理にしたがって、どのように解決させていくかの観点でなされなければならない。

### Ⅲ 追求活動充実への視点

#### —— 未知と既地の間に ——

今までの生活や学習の中で、経験したことのない現象に出会ったとき、非常に大きな興味と関心を持つ。そのことは、「なぜだろう」「どうしてだろう」と問題意識を強くする。しかしその解明に役立つ手がかりが少しもなければ、解明へのめどが立たず、意欲も次第に色あせたものになっていく。逆に、提示された現象や問題が不思議とも、疑問とも感じないものならば問題意識を生まない。たとえ、問題意識を生じたとしても、既にその理由を知っていたり、既知の知識や技能をすこし使うだけですぐ解決してしまい、学習が続かなくなってしまう。

授業過程の、問題を意識する場面だけに限って考えてみても、課題の設定の仕方によっては上記のような追求の様相の違いとなってあらわれてくる。児童が強く問題を意識し、追求活動にとりかかり、充実した追求活動に向けて授業を作っていくと考えた私たちは、その指導の視点の必要性を強く感じた。まず、追求活動に立ち上がらせるためには、興味・関心も大切であるが、児童の抱いた問題に、適度な大きさとしてそれを解決していける何らかの予測を持たせることが重要である。また、解決への追求活動展開の中でも、解ったことから次に解らないことが派生するような過程をとっていくことが必要である。私たちは、その視点を「未知と既知の間」に求めたのである。そして、その視点を授業構成の中心となる考えとし、追求活動充実へ向けての授業実践をしていこうと考えた。

#### 1 教科内容獲得の面から

##### (1) 課題を意識させ、追求意欲を持たせる場

先に述べたように、児童の持つ課題が、今までの学習経験から遠く離れたものであれば、解らないことが先にたち、学習への意欲が湧くどころか、反対に意欲が減退してしまう。児童が追求意欲を強く持つためには、児童の知っていることと、知らないことの間で適度な課題を設定することが、重要である。即ち、「未知と既知の間」での見極めをした課題、「これならやれそうだと、児童が見通しを持つことができるようなものでなければならない。私たちは、「未知と既知の間」の適度な差の中に、いいかえれば、「未知」が「半知」になった状態の中に、追求活動を促す課題が存在すると考えたのである。そして、そのような課題は、教師が、一人ひとりの児童の実態をしっかりと掴んでおかなければ設定できない。今から学習しようとすることがらについて、どれだけのことを知っているか、それに関連してどんなことに問題意識を持つのかをしっかりと見極めたうえで、最適な課題を設定する必要がある。

なお、知的教科と芸術・技能教科とでは、「未知と既知」のとらえ方に教科による違いがある。また、それぞれの教科によっても、ただ単に、「知っている、知らない」ではなく、その教科の特質に合った「未知と既知」のとらえ方をしている。詳しくは、各教科編を読んでいただきたい。

##### (2) 追求の深まりの面から

「未知と既知の間」に設定された課題に対して、「これはできるかもしれない」と、追求意欲を持って学習に取り組み、ある程度の結論に達したとき、もう一度振り返る必要がある。自分の解らないことが、どれだけ解ったのか、まだ解らないことがないかを、はっきりさせることが大切である。

私たちは、その振り返らせる視点を、追求意欲を持たせる場と同じように、「未知と既知の間」に求めた。

児童は、それまで追求してきたことが、自分の未知の部分の少しでも明らかにしたこと

ある程度の満足感を抱いているだろうし、もう少し追求できることがあるのではないかと、さらに意欲を抱いている。そんなときに教師から児童の未知の部分を含一度刺激する適切な発問や助言があれば、児童の既知が新たな未知へ転化し、そのことによって追求意欲がますます高まり追求が深まっていく。そして、もう一度見直したり、ねりあげたりすることによって、追求活動の充実として、「充実の場」が構成されるのである。

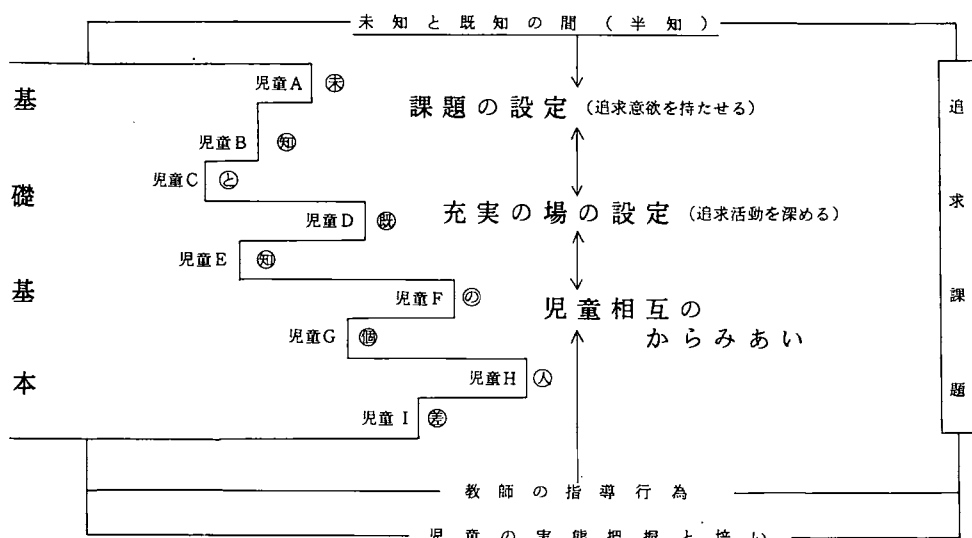
## 2 児童相互のかかわりの面から

問題を児童個々がつかむ場面では、そのつかみ方は、一人ひとり差がある。まったく未知の者もいるであろうし、既知との差があまりなくなった者もいる。集団としての課題を構むとき、それらの児童がお互いに作用しあって、意欲的に取り組むことのできるものができていく。未知の部分の多い児童は、既知であると思っている児童に対して質問を投げかける。質問された児童は、それに答えようと、自分の持っている能力をせい一杯発揮して答える。そのとき、自分の既知の事項と未知の事項とを整理できよう。たとえば、答えられなかったとしても、そのことが自分の問題となっていく。そのように児童一人ひとりのからみあいによって、学習

課題が児童に自覚され、追求活動への立ち向かいとなっていくのである。

追求活動を展開していく場合でも児童一人ひとりの理解の仕方や、技術の習得、感じ取り等に、少しずつ違いがでてくる。それが、児童相互の未知と既知との差なのであり、その差が追求活動を促す原動力となる。その追求活動は、児童がお互いに応答しあうという姿で現れてくる。少し先のほうに進んでいる児童は、「こうではないか」「このように考える」と意見を発表してくる。それに比べて、まだそこまでたどりついていない児童は、「どうしてそうなのですか」「それは、なぜですか」と自分の知りたい、解りたい欲求をもとに疑問を出してくる。このように未知のことが既知に近づいた児童や未知のまま既知に近づけない児童が、お互いに反応しあって、学習集団としてのからみあいをみせながら、追求活動を充実させていくのである。

追求活動を展開している一人ひとりの児童の状態を、私たち教師はしっかり掴まなければならない。お互いの児童が、学習集団全体が、よりさかんな応答をしあうように追求活動充実の場を作っていかなければならない。そのよりどころとなるのが、「未知と既知の間」なのである。



## IV 追求活動充実にむけての構想

追求活動の充実のとらえと、追求活動充実への視点をはっきりさせた私たちは、いよいよ1時限の授業のあり方について、考えていくことになった。そして、それは次の各点について具体的に学年の発達段階や、教科の特性を考えて実践していくことにしたのである。

### 1 追求過程の見直し

1時限の授業を構成しようというとき、そのねらいは前時からの授業や、次の授業との関連からなされる。いいかえれば、1時限の授業はそれだけで単独で成立するものではなく、単元の目標を達成するための指導の流れの中でたてられるものである。私たちは、その指導の流れの中で、「豊かさ確かさ」の目標につながる追求活動の充実をめざして、その流れを単元的にとらえて、「追求過程」としたのである。そしてその追求過程を、①であう ②つかむ ③せまる ④いかす の四段階とし、教科の特性や、学年の発達段階の特質も考えて、それぞれにあてはめて考えていくことにした。

それらの四つの追求段階のねらいを

#### ①であう

児童が教材や題材に出会い、一人ひとりの児童が問題を持つ段階である。

教材や題材に問題を感じるよう興味・関心をおこさせることが大切である。既習や既有経験にてらしあわせて整理させ、強く学習意欲を持たせるよう、資料や事象の提示等の工夫をする必要がある。

#### ②つかむ

一人ひとりの問題が束ねられ、集団の問題として焦点化され、解決への見通しや仮説をたてる段階である。

自分の立場や考えをはっきりさせ、より強い追求意欲を持たせるため、私たち教師は、児童にとっての「未知と既知の間」が何かを明かにし、追求活動立ち上がりに向けて児童を刺激す

ることが大切である。

#### ③せまる

資料・用具を使ったり、実験・観察・練習・試行をし、自分の考えと友だちの考えとをてらしあわせながら、集団の課題を解決していく段階である。

獲得した結果に満足せず、再度見直してみたり、考え直してみたりする追求活動の充実を計るため、児童一人ひとりの未知と既知の差の変化の状態をはっきり掴むことが大切である。

#### ④いかす

学習の結果が自分のたてた見通しや仮説にくらべて、正しかったかどうか、追求活動を振り返り、学習の結果や追求の道筋を自分のものにする段階である。

追求過程をたどることによって、学びとる力がついたことを自覚させ、自信を持たせ、関連する発展的な問題を自らみつけ、学習経験を生かして解決しようとする態度をつけさせるため未知が既知に転化したことを充分自覚させるようしなければならない。

として、設定した。そして、各段階の授業で昨年度あらいだした「豊かさ確かさ」の目標(付小紀要38集参照)にせまるよう、追求活動の充実をめざしていくことにした。

## 2 授業過程の構成

上記の単元的にみた追求過程の設定によって、1時限のねらいが生みだされ授業が構成される。それは充実した追求活動となるように「充実の場」を持ったものにならないといけない。その構成のあり方は、第Ⅱ章の2と3に詳しく述べてあるが、ここでは、特に本時の課題につながる「充実の場」について述べてみたい。

前時からの必然的なつながりから、本時の課題が浮かびあがる。それは、児童からの追求意欲の現れとして、表出される場合もあろうし、それをくみとった教師の第一の主発問として、児童に投げかけられる場合もある。児童はその課題に向って追求活動を展開していくのである



が、そこでは、児童一人ひとりの思いや考えが盛んにだされ、解決に向けて進んでいく。教師は、児童一人ひとりの力が、解決に向けて役立っていることを自覚させ、勇気づけてやること大切であるのは言うまでもないが、一応の解決にたどり着くよう指示・助言を的確に与えてやらなければならない。

児童の追求活動が一応の解決にたどり着いたとき、その解決が本当に正しいのかどうか、まだ他に解決への道がないのかどうかを振り返らせたり、ゆさぶったりするための第二の発問を役げかけることを、私たちは、重視したのである。その第二の発問を私たちは、「二の矢」と称し、それをてこにして、児童の追求活動をより深め、児童のものにさせていくことをねらっているのである。そして、その「二の矢」は、次の課題を提示するものではなく、本時の課題に密接に関連したものになることが、必要不可欠であるとした。

以上のように、1時限の授業を組み立てていくとき、課題につながる「二の矢」を含んだ「充実の場」を最重要視した授業過程を取ろうとしたのである。

### 3 児童の実態の把握と扱い

「よい授業とは？」と尋ねられると「子どもたちが、意欲を出してお互いに意見をたたかわせ、子ども自身の力で解決へたどりつくもの」と、簡単に授業の様相を答えるが、はたして現実の授業が、そうなっているだろうか。

黙ってもくもくと、自分なりの学習を進めていく児童もなかにはいる。しかし、私たちの求めている授業の姿は、追求の中に児童一人ひとりの考えが表出されることであり、お互いに有効に作用しあいながら高められていくことである。

そのためには、児童一人ひとりのおもいや課題に対する追求への意欲の程度を児童の実態として、しっかり掴んでおくことが大切である。そうすることによって、未知から既知の間のど

のレベルに存在する児童であっても、自分の意見を進んで出せるような学習集団の培いが可能となる。さらに、教師の評価行為が、適切なものとして機能し、一人ひとりを生かし、充実させていくことができるからである。

児童の実態を掴む観点として、

- (1)教科・単元に対する興味・関心
- (2)教材に対する既知の事項（基礎・基本）
- (3)学習集団の中での位置（他に与える影響の大きさの程度）
- (4)意見表出意欲の大きさ
- (5)課題に対する追求の仕方

等、があげられる。以上の観点から児童一人ひとりを、しっかり掴み、授業を組み立てていくのであるが、授業過程を進めていくなかで、それらの児童の実態を、より追求活動を充実させていくような姿へ、変えていかなければならない。追求活動は、児童が主体となって展開されるものであるとの基盤にたてば、私たちがめざす授業の中での「充実の場」は、児童自らが生みだしていくようにしていかなければならないのである。

## 4 教師の指導行為

追求活動は児童の主體的な活動によってなされるものであるとしても、児童だけにまかせていては成り立たない。あくまでも教師の適確な指導の手がはいってこそ成り立って行く。

追求活動を充実させていく教師の重要な指導行為として、次のことがあげられる。

### (1) 発問

設定された課題を追求させていくためには、数師から児童にむけて「発問」というかたちでなされる。課題の求めているものへ、思考や感じとり、読みとり等を近づけていくためには、教師の「発問」がその指針となる。いいかえれば、その発問は、「既知」と「未知」との矛盾のなかで、「未知」の探究にむかっての指しである。発問は、まさに「半知」において生まれ生きるからである。だから、「発問」には、一

定の考え方をしなければならないような方向づけが、不可欠に必要なのである。

未知を既知に転化させていくために（教科内容習得のため）、その「発問」は、前もって計画され、ねらい定めてなされることが要求される。私たち教師は、その「発問」を充分吟味して児童に投げかけなければならない。

(2) 評価活動

学習集団の中でなされる児童の発言は、その児童個人にも、集団全体に対しても追求活動を盛んにする基となっていく。その発言が、より有効に働くために、教師は、それに対して適切な評価をしてやる必要がある。

- a 課題に対するせまり方について
- b 他と違う見方や考え方について
- c 意見や質問の仕方について
- d 友だちの意見や質問に対する聞き方、反応の仕方について
- e 既知のことをどれだけ駆使しているかについて

等、の観点でなされなければならない。その評価の仕方・評価の現れ方は、授業の中では多様である。褒める・讃えるという勇気付けのかたちでなされる場合もあるであろうし、否定する・反論するという、より思考の深まりを求める場合もある。それらの評価は、児童一人ひとりの追求活動が、より充実していくようなされるものであるから、教師は児童の実態をしっかりと掴んで、適切に行っていくことが大切である。

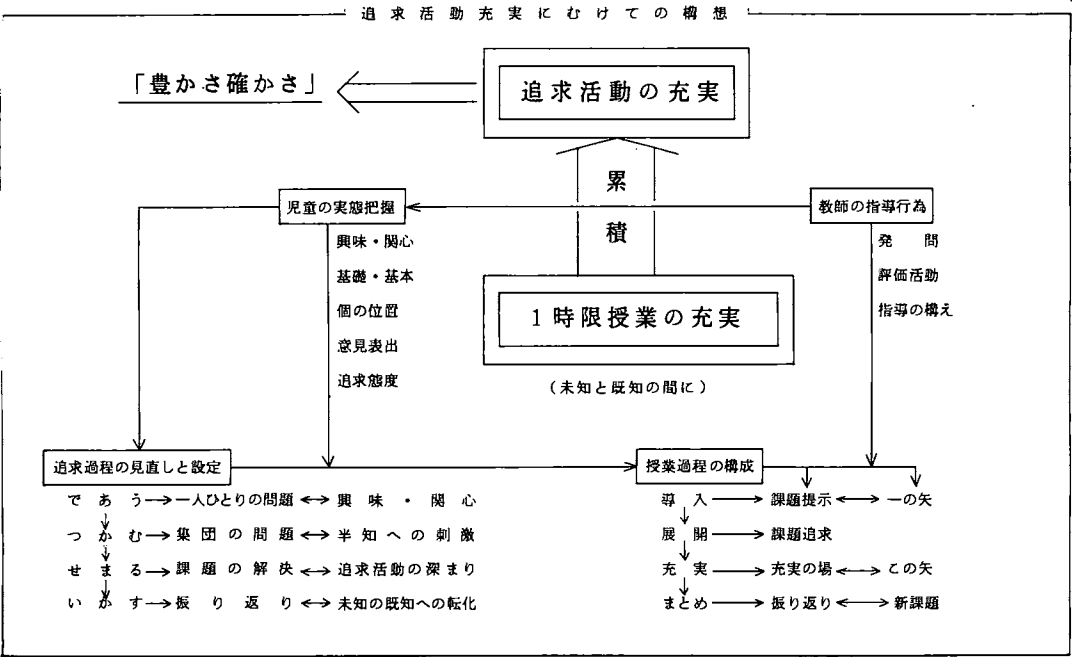
(3) 指導の構え

教科内容を獲得させることに対する教師の思い込みが強すぎると、指導にゆとりがなくなり教師自身が授業過程の中で立ち止まってしまうことがよくある。これは、児童の追求活動を混乱させてしまう。

「どうしてこんな簡単なことが解らないのだろう」

「なぜ何も発言してくれないのだろう」

と、戸惑ってしまうことがよくある。多くの場合、児童の側にその理由があるのではなく、教



師の側にその責任がある。

私たちは、つい陥り易い教師の、そのような指導のつまづきを少なくし、無くしていこうと次のような留意点を定め、授業に臨むことにした。

- a 結果ばかりを重視しないで、過程を大切に  
する。
- b 押さえつけようとしないで、まず伸ばす。
- c 正しい意見のみを求めないで、間違っ  
た意見であっても生かしていく。
- d 安易に妥協したり、親切にしすぎない。
- e 失敗を恐れず、発想を転換したり、新  
しい方法にチャレンジする。
- f じっくり考えたり、作業したりするゆ  
とりを与える。
- g 子どもとふれあい、心を掴み、能力  
差にきちんと対応する。
- h 指導意図をしっかり持ち、焦点をは  
ずさない。

まだ、この他にも留意すべき点は多くあるだろうが、以上の諸点について常に心がけることにした。そのことが、追求活動を充実させていくことにつながると考えたからである。

## V 授業研究の実際

追求活動の充実につながる一時限の授業を今まで述べてきた考え方で実践し、考察したことについて以下に述べていきたい。

### 1 課題設定の面から

本時は、算数科、6年、比例(第1次中1次)であいの段階での課題づくりである。

伴って変わる2量の関係を既習の関係式(公式やことばの式)や日常事象を想起し、弁別することで比例を導入することが多い。しかし、これでは調べようとする必要感もなく、与えられた課題であるため追求の意欲も低い。また、児童の実態は、簡単な文章題には大半が解決する力があるが、やや複雑であったり、他の要素

が入る問題になると理解の差が著しい。

そこで一見解決可能な比例する紙の広さと代金の関係(A)で既習の知識が生かせる場を設け意欲づけを行う。次に、同様の方法で比例しない紙の広さと代金の関係(B)を追求させる。ここで、(A)と同様になると安易に考え処理することで思考の矛盾が生じ、本時のねらい(2つの伴って変わる2量の関係を考察することを通し、比例のよさにふれさせる)に合う課題が生まれると考え、実践を下記の様に行った。

これは、持っているお金で買える色紙の広さを表したものである。20円ではどれだけの広さの色紙が買えるだろうか。

持っているお金	2円	4円	6円	8円	10円
赤色紙の広さ					
青色紙の広さ					

T 赤い色紙が20円で買える広さを求めるにはどうしたらよいでしょう。

C 2円の広さを10倍すればいいです。

C 4円の広さを5倍、10円の広さを2倍してもいい。

T 青い色紙も求められますか。

C 赤と同じように2円の広さを10倍すればいい。

C 4円や10円の広さでも求められます。

T 赤と青の色紙の20円の広さを求めましょう。

### 《 作 業 》

(赤)

(青)

C  $8 \times 10 = 80$  C  $4 \times 10 = 40$

C  $16 \times 5 = 80$  C  $12 \times 5 = 60$

C  $40 \times 2 = 80$  C  $36 \times 2 = 72$

C 青が変や、バラバラ?!

C 赤は同じなのに青はバラバラ?!

(全員の驚きの声と6円、8円を調べだす者も出はじめた。)

T なぜ青はバラバラなのに、赤は一致したの  
だろう。

- C 青は広さが違うけど、赤は同じところがある。
- C 赤はきまり正しくなっているみたい。
- C 1円の広さがいっしょみたい。
- C 表にして調べれば、きまりがわかる。
- T どんな表ですか。
- C お金と広さの表です。
- T 今日の問題は。
- C 一致したわけを広さとお金の関係からみつける。
- C 赤い紙の広さとお金の関係を調べよう。
- ここで本時の課題が明確になった。

この実践では、子供たちの自己の内部に既知と考えていたものの中に矛盾を起こさせ、新たな未知を意識させた。これは単なる未知ではなく矛盾を起こした処理方法を振り返ることで既知へとつながり、追求の意欲を一段と高めることになった。

しかし、反省点として①やや作業に手間取る素材であったこと、②3通りでおわらせるのではなく5通りともやることで、もっと衝撃的な矛盾に陥れて、意欲の高まりをさらに増すことができること、などが反省点として上げられた。

## 2 課題と「充実の場」とのかかわりの面から

知的教科と比べて、芸術・技能教科では課題や「充実の場」の設定のしかたが大きく変わってくる。ここでは、体育科、3年、鉄棒あそび（足かけ上がり）の例で述べてみたい。体育学習における課題は、動きを高める運動課題が中心になることが多い、児童の気持ちを含むものである。

体育科での「充実の場」は、動きを高めるための修正の場であり、習熟の場としてとらえている。従って、児童の願いや、動きの実態から動きのポイントと練習を示し、より意欲的に活動する場を設定することが大切である。

器械運動では、個々の児童の到達課題が異なる点で、学習の焦点化が定めにくく、技能の高まりが得られないことが多い。そこで、1つの

技術を学習の中心にすえながら、その学習によって、動きが多様になったり、他の動きの基礎になったりすることができるように学習を進めてみた。

足かけ上がりは、重心の振りと、その振りの反動によって上体を上方に引き上げていく運動としてとらえている。

VTRで、足かけ上がりの動きを見せる。

- C できるよ。
- C 簡単にできるかもしれないよ。
- C ぼくは、自信がないな。
- T では、挑戦してみましょう。

児童は、実際に試してみる。できる児童も二三人見られるが、ほとんどの児童が、自分思ったようにはできない。挑戦する前に、「できる」「できるかもしれない」と、口々に発言し、教師からも、「できるでしょうね」とおだてられていた児童たちは、（なんとしても、足かけあがりができるようにしたい）との課題意識を強く持った。そして、何度も挑戦するのだが、思うようにできない。（どんな点に注意したらできるようになるのだろう）の意識が全体的に高まったところを見計らって、充実の場を設定することにした。

- T 足かけ上がりのできるA君のをみてみよう
- C 腕を縮めているよ。
- C 足を大きく振っている。
- T 腕を縮めているのは、いつかな？
- C 頭が鉄棒の上に出た時です。
- C 鉄棒のずっと上にでたときです。
- C 胸が鉄棒のところに上がった時です。
- T いいところを見つけましたね。足を大きく振ることは、とても大切なことです。大きくふりましょう。それに、振った勢いで、体が、鉄棒の上に勢いよく上がりますからその時腕を縮めれば良いですね。

と助言を与え、準備しておいたビニールテープ片を、胸のみぞおちのところに付けさせ、留意点をはっきりつかませ、再度挑戦させた。

練習のポイントをはっきりつかんだ児童たちは、お互いに見合い、教え合いしながら、すこしずつ足かけ上がりができるようになっていった。「あっ、できた」「もう少し」とあちこちで聞こえてきたので、その場までいって確認し励ましたり、勇気づけをしてやった。

充実の場として適切な手だてであったかどうかはわからないが、足かけ上りの成功に向けて、児童の追求活動がさかんになり、深まりをみせた。そして、少しずつ「できた!!」に近づいていくことを自覚できることによって、主体的な追求活動の充実となったと考えている。

### 3 教師の指導の面から

授業が停滞してしまったり、深まらないまま終わってしまう場合がよくある。原因の多くは、教師の指導行為、とりわけ、発問の不適確さによることが多い。授業が終わったあとで、あの時こう問いかけておけばよかったと悔やむことが少なくない。そんな授業の実際を、5年生の国語、「サリバン先生との出会い」から述べてみたい。

授業は、ヘレンが「水」という記号は、流れる水を手に受けることによって、「もの」を指していることに気づく山場の読みとりであった。

本時で、きちんと読みとらねばならない文は次の一文であった。

(あっ、「水」というのは、この手の上を流れる、冷たいもののことなんだな!)と、気がついたのである。――

指導者の主な発問は次のようであった。

- ( T 1 いったい何に気がついたのですか。  
T 2 気がつかない時とでは、どちらがうのですか。  
T 3 どうして気がつくことができたのですか。 )

T 1 の発問に対して子どもたちからは、

- C 「水」というのは、この手の上を流れる、冷たいもののことなんだな、と気がついたのです。

というふうに発言してきた。「水」=もの、という関係をはっきり読みとらせるため、指導者は、

〈 もっと短く言いなさい。何に気がつい たのですか? 〉

というように問いかえした。しかし、子どもたちは、教師の意図をくみとれないまま、混乱をしていった。あせればあせるほど、教師の発問は、微妙にゆれ、当初のねらいからはずれていった。

ここで教師のとるべき手だては、何であったのだろうか。

一つは、あくまでも「短く言いなさい」とつき放すことであった。

しかし、それよりも、明快で適切な方法は、「黒板へ出て書きなさい」という一言であったと思う。おそらく、次の二通りが出てきただろう。

・「水」――手の上を流れる冷たいもの

・水――手の上を流れる冷たいもの

『「水」なのか、水なのか』という問いかけは、子どもたちをゆさぶり、本時の混乱を整理する有効な手だてではなかったかと思う。

子どもたちにとって、水は流れるものだ、冷たいものだということは、既知のことである。また、「」はどんな時に使うことかも、既知のことである。しかし、「水」となったとき、まだ解き明かさなければならない部分が残った半知のことがらとなるのである。なぜ「水」と「」をつけたのだろうか。どんな意味があるのだろうか。これが解らなければ、ヘレンが生まれて初めて気づいた中身は読みとれないのである。

これを読みとるために、さらに補助発問として、〈「」のついてない水もあるよ〉と問いかけてもよいだろう。

おそらく、〈黒板へ出て書きなさい〉という指示と〈「」のついてない水もあるよ〉という補助発問で、『サリバン先生が今までヘレンの手の上に書いてきた記号の「水」と、実際に手

の上を流れるものとしての水が、ここで初めて一致したのだ』というように読みとれたのではないかと思う。

## VI 研究の反省と今後の課題

本年度は1時限の授業に焦点を絞って研究を進めてきた。理論や考え方がきちんとできていても授業はなかなか難しい。試行錯誤を繰り返しながら実践を積み重ねてきたが、以下の諸点について反省と今後の課題をまとめた。

1 「未知と既知の間」を追求活動充実の視点として設定したが、児童一人ひとりの実態を知るうえで今までよりも、はっきりとらえることができるようになった。学習集団全体を追求活動充実（教科内容獲得・応答する学習集団）にむけて追い込むためにも、大変有効であった。しかし、「未知と既知の間」のとらえ方が、どうしてもあいまいなものになりがちである。とらえる観点を明確にして、もっとはっきりしたものにしていく必要がある。

2 「充実の場」を追求活動成立の条件として設定したのであるが、1時限の授業の流れを考えていくうえで、課題とのつながりから「充実の場」を構成したため、児童の追求や思考の流れを予測することを重視した授業構成ができた。

しかし、「充実の場」でなされる「二の矢」で、課題を深める方向に追求活動が進まず、次の課題を追求するようなことも時々みられた。「充実の場」でねらう、ゆさぶりやねりあげの質的な価値を、教科や学年の発達段階から、もっとはっきりさせる必要がある。

3 追求過程の各段階で「豊かさ確かさ」の目標を設定してあるが、それにせまるための各段階における授業の重点の置きかたをはっきりさせる必要がある。そして、追求過程の各段階の追求活動のし方が、単元の学習を積み重ねていくうちにより充実していくよう、ひいては「豊かさ確かさ」の目標に到達するよう、もっと考

えてみる必要がある。

4 児童一人ひとりの実態を掴んで授業の中にそれを生かしていくことを考えたのであるが、まだまだその掴み方に甘さがある。

「こんな反応をするとは思わなかったのに」といった場面がよく出てくる。一人ひとりの児童をよく知っているつもりでも、まだまだ足りない。追求活動を充実させる基盤となることであるから、この点について、まだまだ努力する必要を強く感ずるのである。

5 授業を進めていて、多様な児童の反応に対応できなくて明確な助言や指示を与えられなくなることがあり、押さえつけてしまったり、一方的に説明をしてしまったりということがよく起きた。どのような児童の反応にたいしても適切なかわりのできる指導の構えと柔軟性を、教師自身がもっともっと身につけることが要求される。

6 児童の培いを追求活動成立の基盤と考え、努力してきたが、まだまだ満足するところまでいかない。「充実の場」も児童からの追求の意欲の現れとして成り立つことを計ったのであるが、教師の発問や助言によってしか今のところなされない。児童自らが追求活動の深まりや充実を求めて「充実の場」を構成するように、していく方法や手立てを考えていかなければならない。

明らかになったことよりも、問題として残ったことの多い現状であるが、1時限の授業をしっかり見つめ、実践を大切に積み重ねていくことで、「豊かさ確かさを求める授業」を、今後ともめざしていきたいと考えている。